

Alarcón, Cristina

Die StellvertreterInnen - Bildung und SchülerInnenmobilisierung in Chile (1990-2015)

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 596-613



Quellenangabe/ Reference:

Alarcón, Cristina: Die StellvertreterInnen - Bildung und SchülerInnenmobilisierung in Chile (1990-2015) - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 596-613 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185943 - DOI: 10.25656/01:18594

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185943>

<https://doi.org/10.25656/01:18594>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2017

■ *Thementeil*

**Mobilisierung durch Bildung.
Historische und zeithistorische Analysen**

■ *Allgemeiner Teil*

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreib-
unterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse

Essay: Dialogue, Relatedness, and Community.
Does Martin Buber have a lasting influence
on educational philosophy?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen

Marcelo Caruso

Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen. Einführung in den Thementeil	541
--	-----

Marcelo Caruso

Inkonsistente Mobilisierung? Widerstand gegen den Volksschulgesetzentwurf im Königreich Bayern (1866–1869)	545
---	-----

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurenev

Bildung und politische Mobilisierung im kolonialen Indien. Die Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra 1848–1882	561
---	-----

Morvarid Dehnavi

Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren	582
---	-----

Cristina Alarcón

Die StellvertreterInnen – Bildung und SchülerInnenmobilisierung in Chile (1990–2015)	596
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen“	614
--	-----

Allgemeiner Teil

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.	
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung	618

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse	636
---	-----

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have a lasting influence on educational philosophy?	657
--	-----

Besprechungen

Berno Hoffmann

Eric Mührel, Christian Niemeyer, Sven Werner (Hrsg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?	672
---	-----

Ewald Terhart

Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Vollmer: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik	674
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	678
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Mobilization Through Education. Historical and contemporary analyses

Marcelo Caruso

Mobilization Through Education: Historical and contemporary analyses	541
--	-----

Marcelo Caruso

Inconsistent Mobilization? Resistance against the ‘Volksschul’-laws in the Kingdom of Bavaria (1866–1869)	545
--	-----

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurennev

Education and Political Mobilization in Colonial India: The anti-caste movement in Maharashtra, 1848–1882	561
--	-----

Morvarid Dehnavi

School and University as Places for Mobilization: Opportunities for political participation and politicization processes in the 1960s	582
--	-----

Cristina Alarcón

The Substitutes: Education and pupil mobilization in Chile (1990–2015)	596
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “Mobilization Through Education. Historical and contemporary analyses”	614
--	-----

Articles

Thomas Rucker

General Didactics as a Perspective for Reflection: An attempt at a scientific-theoretical foundation	618
---	-----

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Task Setting as a Basic Element within Writing Lessons in First Grade: A video-supported analysis	636
--	-----

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have
a lasting influence on educational philosophy? 657

Book Reviews 672

New Books 678

Impressum U3

Cristina Alarcón

Die StellvertreterInnen – Bildung und SchülerInnenmobilisierung in Chile (1990–2015)

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit einer chilenischen SchülerInnenmobilisierung, die seit über einem Jahrzehnt die bildungspolitische Agenda bestimmt. Diese SchülerInnen vollzogen einen gesamtgesellschaftlichen Tabubruch, indem sie das seit der Militärdiktatur (1973–1990) bestehende neoliberale Bildungsmodell in teils innovativer, teils provokativer Form in Frage stellten. Anlehnend an dem Begriff der Generationen und an der kognitiv-sozialen „Framing“-Perspektive werden, die im Zuge der Mobilisierung entwickelten Forderungskataloge, Mobilisierungsstrategien, (Selbst-)Bildungsprozesse, insbesondere intergenerationale Lernprozesse, analysiert. Hauptargumente des Beitrags sind, dass die SchülerInnen eher im Namen als in Reaktion auf die Vorgenerationen agierten, und, dass sie hinsichtlich der Gesamtgesellschaft zur Erweiterung bisheriger, über das Bildungswesen hinausgehender Normen- und Erwartungshorizonte beigetragen haben.

Schlagnvorte: SchülerInnen, Mobilisierung, Bildung, Generationen, Framing

1. Einleitung

Im Jahr 2011 ereignete sich eine nahezu beispiellose globale Mobilisierungsbewegung – u. a. in den USA, in Israel oder in den arabischen Ländern. Gemeinsamer Nenner dieser Bewegung war, dass diese allesamt von einer jungen Generation angeführt wurde. Von der Geburt einer „neuen“ 68er-Generation war sogar die Rede (Roth, 2012, S. 48). Selbst das Andenland Chile machte Schlagzeilen und erreichte die Titelseiten der deutschen Printmedien: Acht Monate führten SchülerInnen und Studierende eine Protestbewegung an, die die politische Agenda nicht nur schlagartig verändern, sondern bis heute bestimmen sollte. Seit 2011 ist es verhältnismäßig stumm um die globale Mobilisierungsbewegung geworden, es ist, als sei sie versandet. Doch der Schein kann trügen. Hatte es sich bei der Jugendmobilisierung in vielen Ländern zwar um intensive, aber doch kurzatmige Ereignisse gehandelt, ist sie in Chile seit über 10 Jahren eine Regelercheinung. Schon im Jahr 2006 organisierten über 800 000 SchülerInnen des ganzen Landes die erste massive, zwei Monate andauernde Protestbewegung seit dem Ende der Militärdiktatur (1973–1990). So sind die sog. „Pinguine“ (*pingüinos*) – üblicher Beiname der SekundarschülerInnen, der von den Farben der Schuluniform herrührt – seit über einem Jahrzehnt aus der politischen Arena nicht mehr wegzudenken. Mehr noch, ihr teils innovativer, teils provokativer Forderungskatalog hat die Vorstellung vom erfolgreichen „Musterland des Neoliberalismus“ nachhaltig getrübt (Ettel & Zschäpitz, 09.06.2016).

Die chilenische SchülerInnenbewegung ist bereits Thema sozialwissenschaftlicher Forschung gewesen. Doch der Großteil dieser vorwiegend sozial- und politikwissenschaftlichen Studien hat sich mit der Entstehung, Entwicklung und/oder den Auswirkungen der Bewegung beschäftigt (vgl. z. B. Donoso, 2013; Bellei & Cabalin, 2013; Hernández, 2013). Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich stattdessen unter Rückgriff auf den Generationenbegriff sowie des Instrumentariums des „Framing“-Ansatzes (vgl. Rucht 2012; Kreiss & Sack 1998), die im Zuge der SchülerInnenmobilisierung entwickelten Forderungskataloge, (Selbst-)Bildungsprozesse, einschließlich intergenerationaler Lernprozesse, und Mobilisierungsstrategien analysieren. Hauptargument des Beitrags ist, dass die SchülerInnen nicht in Reaktion auf die Eltern- und Großelterngeneration, sondern eher in ihrem Namen agierten und daher eine stellvertretende Funktion einnahmen. Ich definiere die SchülerInnenbewegung als „Trägergruppe“, die sich innerhalb ihrer Jugendgeneration als „SprecherInnen“ profilierte und nicht nur die Tagesordnung der Jugenddiskussion, sondern auch die Konflikthalte der gesamtgesellschaftlichen Diskussion bestimmte (Wasmund, 1986, S. 212).

Der Beitrag gründet vornehmlich auf zwischen Juli und August 2013 durchgeführten Interviews mit SchülerInnen, LehrerInnen und ExpertInnen. Interviewt wurden insbesondere SprecherInnen (*voceros*) der beiden Schlüsselorganisationen der SchülerInnen: Eloísa González war im Jahr 2012 Sprecherin der ACES, ein Akronym für „Koordinierende Versammlung der SekundarschülerInnen“; Moisés Paredes wirkte von 2011 bis 2014 als Sprecher der CONES, ein Akronym für „Nationale Koordination der SekundarschülerInnen“; Juan Carlos Herrera wirkte im Jahre 2006 als Sprecher der ACES. Der Beitrag gründet außerdem auf schriftlichen Quellen, wie Berichten und Periodika, sowie auf Bild- und Videoquellen.

Zuerst werde ich auf das chilenische Schulwesen eingehen, insbesondere auf die vor mehr als 35 Jahren eingeführten Privatisierungs- und Vermarktlichungsreformen. Danach werde ich mich mit dem im Rahmen der Bewegung entwickelten politischen (Selbst-)Bildungsprozess auseinandersetzen, sowie die von Seiten der SchülerInnen definierten „Deutungsmuster“ (*Framing*) analysieren. Anschließend werde ich die SchülerInnenbewegung und ihre Mobilisierungsstrategien und -kultur aus der Perspektive intergenerationaler Lernprozesse problematisieren. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion zu der Verbindung zwischen (Un-)Mündigkeit und SchülerInnenschaft.

2. Bildende SchülerInnenmobilisierung in Chile

2.1 Der paradigmatische Bildungsquasimarkt

Im Rahmen der internationalen, mitunter auch der deutschen Forschungsliteratur gilt das chilenische Bildungswesen als paradigmatisches Beispiel für die Durchsetzung eines neoliberalen Bildungsmodells (vgl. z. B. Lohmann, 2002; Caruso, 2009; Verger & Bonal, 2016; Bellei, 2016). Der Grund dafür ist offensichtlich: Es ist das einzige Land, in dem am weitreichendsten, radikalsten und seit langer Zeit marktwirtschafts- und

wettbewerbsbasierte Steuerungsmechanismen flächendeckend, d. h. nicht nur das Bildungswesen betreffend, eingeführt wurden. Dazu sei angemerkt, dass diese sog. ‚neoliberalen‘ Umstrukturierung im Rahmen einer brutalen Militärdiktatur umgesetzt wurde, die jeglichen zivilgesellschaftlichen Widerstand erstickte und damit ‚ideale‘ Laborbedingungen für diese Umsetzung schuf.

Das im Rahmen der Militärdiktatur begründete ‚neoliberale Modell‘, auch *modelo chileno* bezeichnet, gründet einerseits auf einer ‚marktradikalen Wirtschaftsordnung‘, in der nahezu „alle Bereiche der Daseinsfürsorge privatwirtschaftlich organisiert“ sind, und andererseits auf einer Demokratieauffassung, in der u. a. die politische Beteiligung der BürgerInnen sich auf die formalen Wahlprozesse beschränkt und die Legislative auf ihre „legitimatorische Minimalfunktion“ begrenzt ist (Radermacher, 2015, S. 2). Entscheidend ist, dass dieses ‚Modell‘ im Jahre 1980 durch eine Verfassung besiegelt wurde, die trotz einer im Jahre 2005 erfolgten Reform bis heute in ihrer Substanz bestehen bleibt.

Hauptbegründer des ‚Modells‘ waren die sog. *Chicago Boys*, die ab Mitte der 1970er-Jahre führende Positionen in den Ministerien und Planungszentren der Militärdiktatur einnahmen. Diese Gruppe von Ökonomen hatte sich während ihres Studiums an der *University of Chicago* marktradikale Wirtschaftstheorien angeeignet, die sowohl auf die Vertreter der *Chicago School*, wie Milton Friedman und Gary Becker, als auch auf Repräsentanten der *Wiener Schule*, wie Friedrich von Hayek, verwiesen (vgl. Valdés, 1995). Das ab 1980 von Seiten der *Chicago Boys* lancierte bildungspolitische Umstrukturierungsprogramm brach mit dem traditionsreichen Prinzip des *Estado Docente* und stellte an seiner Stelle das Prinzip des *Estado Subsidiario*, nach welchem dem Staat, neben der Finanzierungsfunktion, eine rein normative Funktion zukam (vgl. Egaña Baraona & Magendzo, 1984).

Erstes Schlüsselement der Reform war, neben einer drastischen Kürzung der staatlichen Bildungsausgaben, die Dezentralisierungsreform (*municipalización*). Diese übertrug die Verantwortung für die staatlichen Schulen (*escuelas públicas*) vom Staat auf die Gemeinden (*municipalidades*) und privaten Stiftungen. Hieraus entstanden die sog. *escuelas municipales*.¹ Bedeutend war ebenso die Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse der LehrerInnen, die u. a. ihren Status als Beamte im öffentlichen Dienst verloren.

Zweites Schlüsselement des Programms war die Reform der Bildungsfinanzierung. Vorweg eine Erklärung zum Verständnis der chilenischen Privatschullandschaft. Diese setzt sich seit dem 19. Jahrhundert aus zwei Schularten zusammen, einerseits, aus den *colegios*, die weitgehend ohne jegliche staatliche Förderung funktionieren, Schulgeld erheben und als Eliteschulen zu bezeichnen sind, andererseits, aus den *escuelas privadas subvencionadas*, d. h. kostenlose oder *low fee* Privatschulen, die staatliche Subventionen erhalten und daher auch Kindern aus der Mittel- und Unterschicht zugutekommen. Es ist die zuletzt erwähnte Schulart, d. h. die privatsubventionierten Schulen, die sich im Zuge der Umstrukturierungsreform schlagartig ausweiten konnte, die Eli-

1 Im Folgenden wird ‚öffentliche Schulen‘ als Synonym für die *escuelas municipales* genutzt.

teschulen waren stattdessen von der Reform nicht betroffen. So wurde im Rahmen des Subventionsgesetzes (*Ley de subvenciones*) von 1980 den öffentlichen und den privatsubventionierten Schulen eine Pro-Kopf-Subvention (*voucher*) von gleicher Höhe zugesprochen, die vom monatlichen Schulbesuch abhängig war (Ministerio de Hacienda, 1980). Die Subventionen sollten für LehrerInnengehälter und -fortbildungen, Schulinfrastruktur und -materialien eingesetzt werden. In Anlehnung an das Gutscheinmodell von Milton Friedman wurde die Aufstellung eines Bildungsquasimarktes angestrebt, in dem öffentliche und privatsubventionierte Schulen im Wettbewerb um die Schulwahl der Eltern stehen sollten (Friedman, 1962/2005). Der so entstandene Wettbewerb zwischen Schulen würde nicht nur die Kosteneffizienz fördern, sondern, so die Reformer, langfristig auch die Bildungsqualität der Schulen insgesamt steigern (Ministerio de Hacienda, 1980). Damit einhergehend wurde anhand von Liberalisierungsmaßnahmen die Gründung von privatsubventionierten Schulen durch die Beseitigung bürokratischer Hürden und durch die Einführung steuerlicher Begünstigungen gezielt gefördert (Almonacid, 2008, S. 160).

Drittes Schlüsselement des Programms war die enge Verbindung, die zwischen Wettbewerbs- und Outputsteuerung aufgestellt wurde. Seit den 1980er Jahren besteht der – unter der Leitung des Bildungsministeriums stehende – nationale Schulleistungstest „SIMCE“ (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*) (vgl. Benveniste, 2002). Die Urheber der Reform versprachen sich von diesem Test, dass dieser den Eltern genügend Informationen hinsichtlich der Qualität der zu wählenden Schulen zur Verfügung stellt (vgl. Guzmán, 1989). Die seit über 30 Jahren bestehende jährlich medial intensiv kommentierte Veröffentlichung von „Schulrankings“ hat in ausschlaggebender Weise zu der Konstruktion eines negativen Bildes der öffentlichen Schulen beigetragen.

Der Umstrukturierungsprozess in Richtung Privatisierung und Vermarktlichung sollte auch den Hochschulbereich betreffen. So wurde 1981 ein Gesetz erlassen (*Ley General de Universidades*), welches u. a. die Kürzung der staatlichen Ausgaben für die staatlichen Universitäten und die Einführung von Studiengebühren festschrieb. Mit der Ausweitung der Möglichkeit der privaten Universitätsgründung konnte ein Hochschulbildungsmarkt entstehen, in dem als Träger nicht nur der Staat, sondern auch zahlreiche Stiftungen, Körperschaften und/oder Unternehmen agieren (vgl. Mönckeberg, 2007).

Der Übergang zur Demokratie erfolgte im Jahre 1990 auf der Basis eines ausgehandelten Paktes, der die Aufrechterhaltung der institutionellen und verfassungspolitischen Rahmenvorgaben der Diktatur festschrieb. Auch das Prinzip des Bildungsquasimarkts blieb unangetastet. Eine aktuelle Bilanz der Reform ist die Flucht der Mittelschichtschulbevölkerung von den öffentlichen in die privatsubventionierten Schulen. Erstere verwandelten sich in regelrechte Restschulen. So besuchten vor knapp 36 Jahren 78% der SchülerInnenschaft öffentliche Schulen, 2014 waren es nur noch um die 40% (OECD, 2014, S. 5). Weiterhin weist Chile unter allen Ländern, die an PISA 2009 teilnahmen, die höchste soziale Segregationsrate innerhalb der privaten und öffentlichen Schulen auf (OECD, 2011). Außerdem bewegen sich die in den PISA-Studien von 2000 bis 2012 erzielten Ergebnisse weit unter dem OECD-Durchschnitt (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014).

Eine weitere Bilanz betrifft die ungleichen Bedingungen des Bildungsquasimarkts. Reichere Gemeinden verfügen aufgrund divergenter Steuereinnahmen über mehr Mittel, die sie in die Schulen einfließen lassen können, als ärmere Gemeinden. Ungleiche Bedingungen bestehen jedoch auch zwischen den öffentlichen und den privatsubventionierten Schulen, da letztere seit 1988 Schulgeld erheben durften. Im Unterschied zu öffentlichen Schulen durften die privatsubventionierten Schulen außerdem SchülerInnen nach akademischen, sozialen und/oder konfessionellen Merkmalen auswählen.

Die verschiedenen Regierungen der ab 1990 regierenden Mitte-Links-Koalition (*Concertación de Partidos por la Democracia*) waren sich dieser ungleichen Bedingungen durchaus bewusst. Dementsprechend wurden ab den 1990er Jahren diverse kompensatorische Programme zugunsten der ‚ärmeren‘ und leistungsschwächsten Schulen lanciert, jedoch ohne wesentlichen Erfolg.

2.2 Politisierung durch (Selbst-)Bildung

Drei Merkmale prägen die chilenische SchülerInnenbewegung. Erstens, dass sie fast ausschließlich aus den öffentlichen Schulen stammen und daher mehrheitlich den untersten Schichten der Gesellschaft zuzuordnen sind (Raczynski & Hernández, 2011, S. 12). Als Auslöser der Bewegung fungierte daher stets die Erfüllung von Grundbedürfnissen, wie Schulspeisung, schulische Infrastruktur und SchülerInnenticket. Zweitens, dass die Mobilisierung auch als ein Ergebnis einer rasanten Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zu werten ist: So stieg bspw. der Anteil der Bevölkerung, die eine Sekundarschule besucht hatten von 21,8% im Jahr 1953 auf 76% im Jahr 2013. Betrug z. B. der Sekundarschulbesuch im Jahre 1953 gerade mal 21,8% der Bevölkerung zwischen 15 und 19 Jahren, war der Anteil im Jahre 2013 bereits auf 76% gestiegen (Braun, 2000, S. 239; Mineduc, 2013, S. 4). Viele der SchülerInnen sind folglich die ersten in ihren Familien, denen Zugang zu einer höheren Bildung gewährt wurde. Drittens, dass im Verhältnis zur Gesamtgesellschaft ein überproportionaler Anteil von Mädchen bzw. Frauen in SprecherInnenpositionen besteht.

Der erste SchülerInnenaufstand, der sog. *mochilazo* im Jahre 2001, kam überraschend. Einerseits, weil im depolitisierten und traumatisierten Klima der Postdiktatur klassische soziale Bewegungen, wie etwa die Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung, aber auch die während der Militärdiktatur höchst präsente Menschenrechts-, Frauen- und *pobladores*-Bewegung, als politische Akteure eher ausliefen. Andererseits, weil dieses Bild einer mobilisierten Jugend stark mit dem in Medien, Politik und Öffentlichkeit kursierenden Bild des apathischen Jugendlichen kontrastierte (Muñoz Tamayo, 2011, S. 118). Die politische Elite hatte während der 1990er Jahre die Jugend als vollends politisch abstinent kritisiert. Als Symbolspruch dieser Jugend galt: „Interessiert mich nicht“ (*no estoy ni allí*) (Muñoz Tamayo, 2011, S. 118). Leidgesang der Elite war folglich die „Beunruhigung“ in Bezug auf das „geringe bürgerliche Engagement“ „unserer Jüngsten“, wie es der von 1990 bis 1994 amtierende christdemokratische Präsident Patricio Aylwin in einem Interview formulierte (Morales, 2007, S. 16). Als Be-

gründung für die Apathie wurde die geringe Wählerregistrierung der Jugendlichen angeführt. Bis 2012 war die Einschreibung in die Wählerregister freiwillig und von den WählerInnen selbst zu veranlassen – wenn sie jedoch erfolgte, bestand Wahlpflicht. In der Tat war der Anteil der als WählerInnen registrierten Jugendlichen dramatisch gesunken – 1988 waren fast 80 % der chilenischen unter 30-jährigen in die Wahlregister eingetragen, im Jahre 2000 waren es nur noch 30 %. Bei den 18- bis 19-Jährigen hatten sich nur knapp 10 % dieser Altersgruppe als WählerInnen registrieren lassen (vgl. Hillebrand, 2004).

Parallel zum Bild des politisch abstinenten Jugendlichen kursierte das Bild des aus den prekären *poblaciones* stammenden „jugendlichen Delinquenten“ (*delincuente juvenil*), d. h. des unangepassten, zumeist drogenabhängigen und über extreme Gewaltbereitschaft verfügenden Straftäters (vgl. Muñoz Tamayo, 2016). Was sowohl das Bild des apathischen als auch das des straffälligen Jugendlichen vereinte, war die Zuschreibung von politischer Anomie. Aus der Perspektive des Establishments passten sich beide gleichermaßen nicht an die politische Ordnung an, da sie die Wahlbeteiligung verweigerten. Doch schon Ende der 1990er Jahre stellten die Ergebnisse einer von Seiten der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführten Studie zur politischen Bildung dieses Bild der politischen Anomie infrage. Laut dieser Studie würden die 14-Jährigen ChilenInnen im internationalen Vergleich sogar überdurchschnittliches bürgerschaftliches Engagement und Interesse an politischen Aktivitäten zeigen, wenn auch gleichzeitig ein unterdurchschnittliches Vertrauen in öffentliche Institutionen bestehe (Mineduc, 2004b, S. 3). Dieselbe Studie offenbarte daher, dass die 18-jährigen SchülerInnen vielmehr eine andere Demokratievorstellung vertraten als die vorgegebene. Die Jugendlichen verbanden Demokratie nicht exklusiv mit Wahlbeteiligung, sondern auch mit dem Recht auf Meinungsäußerung und mit der Forderung von politischen und sozialen Rechten (Mineduc, 2003, S. 80).

Doch wie verlief der politische Bildungsprozess der SchülerInnen? Ist dieser auf formale oder eher auf informelle Bildungsprozesse zurückzuführen? Im Jahre 1998 war das Fach der politischen Bildung (*educación cívica*) als eigenständiges Unterrichtsfach gestrichen und in ein Querschnittsziel des Schulcurriculums verwandelt worden. Aufgrund dieser Verlagerung fand politische Bildung im formalen Unterrichtsgeschehen nur geringfügig statt. Dennoch verwandelten sich die vom Bildungsministerium zwischen 2002 und 2005 geförderten „Nationalen Debattenturniere“ (*Torneo Nacional de Debates*) unverhofft in Kaderschmieden der SchülerInnenbewegung (vgl. Mineduc, 2004a). An diesen von Seiten der *Universidad Diego Portales* organisierten Turnieren nahmen jährlich über 1 000 staatliche und private Schulen, umgerechnet ca. 6 000 debattierende SchülerInnen, teil. Ein Großteil der späteren SprecherInnen der Pinguinbewegung hatte an diesen Debatten teilgenommen (vgl. Fariás, 25.09.2008).

Wurde politische Bildung, insbesondere die Fähigkeiten der politischen Argumentation, Reflexion und Konzeptualisierung, abgesehen von jenen Debattenturnieren, im formalen Unterrichtsverlauf eher geringfügig vermittelt, setzten die SchülerInnen auf politische Selbstbildungsprozesse. Maria Huerta, eine der Sprecherinnen der SchülerInnenbewegung von 2006, argumentierte: „[...] es war vor allem mein eigenes Interesse,

mich zu bilden“ (Chávez, 25.06.2006). Im Rahmen dieses Selbstbildungsprozesses beanspruchten die SchülerInnen die direkte Wissensaneignung der Quellen: *go to the sources*. Diese Strategie sollte die während der Postdiktatur bestehende Expertokratie geradezu herausfordern. Diese fußte auf dem Prinzip, dass der Experte als „Übersetzer“ von Wissen zu fungieren habe, und es nur an diejenigen verteilen sollte, die es benötigen würden (Nordmann, 2008, S. 112). So hatten Experten, vordergründig Ökonomen, die Entscheidungsräume zwischen Politik, Medien und Wissenschaft dominiert (vgl. Silva, 2008; Huneeus, 2014; Nordmann, 2008, S. 122). Brisant war außerdem, dass hinsichtlich der bildungspolitischen Diskussion nur bestimmte Bildungsexperten eine Machtposition einnahmen, deren empirische Forschungen der Untermauerung des bestehenden Bildungsmodells dienten (vgl. Caruso, 2009).

Die von den SchülerInnen eigenständig gehandhabte Quellensuche und -analyse bezog sich auf Themenfelder, die weit über die Schulpolitik hinausgingen: von juristischen Texten, wie die Verfassung von 1980, bis zu politischen Texten internationaler Organisationen, wie etwa Bildungsberichte der OECD. Wissensaneignung implizierte gleichzeitig Wissenssozialisierung, und zwar durch die Verfassung von bildungspolitischen Reformvorschlägen, wie z. B. der von ACES im Jahre 2014 veröffentlichte „Vorschlag für die Bildung, die wir wollen“ (*Propuesta para la educación que queremos*) (ACES, 2012). Die Jugendlichen erklärten den ExpertInnen jedoch keine absolute Absage. Vielmehr suchten sie nach BildungsexpertInnen, die nicht in bildungspolitisch höchst einflussreichen ultraliberalen Think-Tanks, wie z. B. dem *Centro de Estudios Públicos*, tätig waren, sondern an Universitäten, wie etwa der Fakultät für Sozialwissenschaften der *Universidad de Chile*.

2.3 Zur mobilisierenden Kraft von Deutungsmustern

Die Mobilisierungsfähigkeit der SchülerInnen ist auch auf die Wirksamkeit ihres „Framings“ (Deutungsmusters) zurückzuführen (Kreiss & Sack, 1998). Dem Framing-Ansatz folgend, setzt sich das Deutungsmuster aus drei Hauptkomponenten zusammen: dem „diagnostic framing“ (Benennung von Problemursachen), dem „motivational framing“ (Generierung von Handlungsmotiven) und dem „prognostic framing“ (Aufzeigen von Auswegen aus dem Missstand) (Rucht, 2012, S. 7).

Im Rahmen der „Problemdefinition“ (*diagnostic framing*) führten die SchülerInnen das „neoliberale Modell in seiner Gesamtheit“ als abstraktes Grundproblem an (Chávez, 25.06.2006). Weitaus konkreter und daher auch effektiver als die Definition dieses Grundproblems erwies sich die Dekonstruktion des Mythos des chilenischen Wirtschaftswunderlandes. So argumentierte 2006 Maria Huerta, eine der SprecherInnen der ACES, dass es Chile trotz „guter“ makroökonomischer Rekordzahlen „schlecht gehe“, dass das Land „sich in einer Krise befinde“ (Chávez, 25.06.2006, o. S.). Prinzipiell kritisierten die Jugendlichen die marktwirtschaftlichen Grundlagen des Bildungswesens, das im Rahmen eines Kunden-Anbieter-Verhältnisses funktioniere. Mehr noch, die auf sozialer Segregation begründete Bildungslandschaft würde die nachteiligen Be-

dingungen „der Ärmsten“ nicht nur reproduzieren, sondern sogar verschärfen (ACES, 2012, o.S.). Die bestehenden Bildungsbedingungen seien durchweg als „ungerecht, unfair, ungleich, unangemessen“ und daher als nicht mehr akzeptabel zu betrachten (ACES, 2012, o.S.). Die Bildung, die in öffentlichen und in den privaten Schulen angeboten wird, sei nicht nur von unterschiedlicher Qualität, sondern würde auch verschiedenen Bildungsidealen dienen: Während in den privaten und kostspieligen Eliteschulen die Schüler zu *gerentes* (GeschäftsführerInnen) herangebildet würden, sollen die SchülerInnen der öffentlichen Schulen lediglich zu „billigen Arbeitskräften“ ausgebildet werden, argumentierte Eloísa González, Sprecherin der ACES (González, Interview August 2013).

Als Leitbegriffe der Problemdefinition fungierten der „Profit“ (*lucro*) und die „Verschuldung“ (*deuda*), die als gesamtgesellschaftliche Kontrolldispositive des „Modells“ definiert wurden – sie würden nicht nur das Bildungs-, sondern auch das Gesundheits- und Rentensystem betreffen (ACES, 2012). Alles sei kaufbar, argumentierten die SchülerInnen, einschließlich Bildung: vom Schulgeld, das auch in öffentlichen Gymnasien erhoben wurde, über den Hochschulzulassungstest (PSU) und dessen Paukschulen, bis zu den Studiengebühren, die sowohl in öffentlichen als auch in privaten Universitäten bestünden. In der Tat betragen diese je nach Studiengang pro Studienjahr zwischen 200 und 4 000 Euro, Lebenshaltungskosten nicht eingerechnet, und führen zu einem zur Aufnahme kostspieliger Studienkredite und zur jahrelangen Verschuldung und zum anderen zu häufigen Studienabbrüchen.

Die breite Resonanz, die das von Seiten der SchülerInnen definierte Deutungsmuster verursachte, ist auch auf das Verdeutlichen von Emotionen zurückzuführen, mit welchen sich ein Großteil der Bevölkerung identifizieren konnte. Aufgrund der ungleichen Bedingungen stauete sich „Frustration“ und „Angst“ an, auch weil ein in der chilenischen Gesellschaft tief verankertes Versprechen nicht eingelöst wurde: Bildung als Weg zu einem „besseren Leben“ (ACES, 2012, o.S.). Im Rahmen des „motivational framing“ wussten die SchülerInnen jedoch nicht nur an die Emotionen der Gesamtgesellschaft zu appellieren, sondern auch an deren moralische Grundsätze. Die breite Wirkungskraft, die z. B. der Slogan „öffentliche, kostenlose und hochwertige Bildung für alle“ (*educación pública, gratuita y de calidad para todos*) auslöste, fußte auf einem allgemeinen Gefühl der moralischen Verpflichtung gegenüber der Gerechtigkeit als Grundwert, welchem selbst die politische Opposition nicht zu widersprechen wusste.

Das „prognostic framing“ der Jugendlichen setzte grundsätzlich auf verfassungspolitische Lösungsansätze. Schon im Jahre 2006 hatten die SchülerInnen mit dem Slogan „Nieder mit dem LOCE-Gesetz“ – jenem Bildungsgesetz, das Pinochet im März 1990 wenige Tage vor seinem Amtsende verabschiedet hatte – auf das „Recht auf Bildung“ (*derecho a la educación*) bestanden (Chávez, 25.06.2006, o.S.). Fünf Jahre später gipfelte diese Forderung in einem Aufruf zur Veranstaltung einer „Verfassungsgebenden Versammlung“ (*Asamblea Constituyente*) (Moisés Paredes, Interview August 2013). Dies stellte einen Tabubruch dar: Jene Verfassung galt als unantastbar, als nicht hinterfragbar. Dem Argument der geringfügigen staatlichen Mittel zur Finanzierung einer neuen Bildungsreform entgegneten die SchülerInnen außerdem mit der Idee einer Steu-

erreform und dem Slogan „Kupfer für Chile“, d. h. die Nationalisierung der Kupfervorkommen (Moisés Paredes, Interview August 2013).

2.4 Die Mobilisierungskultur: Zwischen Wiederbelebung und Innovation

Was die Aktionsformen der SchülerInnen kennzeichnete, war ihr Rekurs auf traditionelle Protestformen und Mobilisierungspraktiken wie die der *toma* (Besetzung), des *paro* (Streik), der *asamblea* (Versammlung), der *marchas* (Protestmärschen) und der *huelgas de hambre* (Hungerstreiks). In dieser Hinsicht kann von einer transgenerationalen Aktivierung vorheriger, von vor und aus der Zeit der Diktatur stammender Protestformen der Arbeiter-, Gewerkschafts-, Menschenrechts-, Frauen- und *pobladores*-Bewegung gesprochen werden (vgl. Salazar, 1990). Nichtsdestotrotz innovierten die Jugendlichen die bis dahin bestehende Mobilisierungskultur dahingehend, als sie die erwähnten Protestformen z. T. modifizierten und mit dem Einsatz neuer Medien kombinierten.

Die von Seiten der SchülerInnen vertretene Mobilisierungskultur fußte erstens auf ihrem Rückgriff auf die *toma de escuela* (Schulbesetzung). Doch anders als die Vorgenerationen setzten die SchülerInnen auf die landesweite Multiplikation von Schulbesetzungen. Diese Strategie diene einerseits der Gewährleistung eines nationalen Schülerstreiks, der einer so lang wie möglich andauernden quantitativen Mobilisierung dienlich sein sollte. Dazu sei angemerkt, dass infolge der monatelangen Aufrechterhaltung des Streiks im Jahre 2012 8 000 Jugendliche das Schuljahr wiederholen mussten (vgl. Araya, 07.02.2012, S. 6). Diese Opferbereitschaft unterschied die SchülerInnen von den Studierenden, die rechtzeitig in die Hörsäle zurückgekehrt waren. Andererseits sahen die SchülerInnen den Mehrwert der nationalweiten *toma* auch darin begründet, dass die besetzte Schule als Bildungsort der Bewegung fungieren konnte. Diese diene einerseits der Veranstaltung von „Reflexionstagen“ (*jornadas de reflexión*), d. h. der Bewusstseinsbildung der Bewegung selber, andererseits aber auch als Kontext für selbstorganisierte Lerngruppen, die u. a. als Palliativ für den durch die monatelangen *tomas* entstandenen Unterrichtsausfall fungierten.

Die Mobilisierungskultur der SchülerInnen gründete zweitens auf dem Prinzip von horizontalen und fluiden Organisations- und Kooperationsformen, wie die der *asamblea*, die zwar im Rahmen anarchistischer Bewegungen eine gewisse Tradition genoss, aber im Rahmen der SchülerInnenbewegung einen systematischen Charakter erlangen sollte. Dem Prinzip der direkten Demokratie folgend, impliziert die *asamblea*, dass nahezu jede zu treffende Entscheidung innerhalb der Bewegung offen diskutiert und votiert werden soll. „Wir sprechen etwa nicht von Führern, sondern von Sprechern, die lediglich als Wortführer der Meinung der Versammlung agieren“, erklärte Eloísa González (Interview August 2013).

Die Mobilisierungskultur setzte drittens auf Protestformen, die explizit der medialen Verbreitung politischer Botschaften dienen sollten (vgl. Delicath & Deluca, 2003). So wurden nicht nur Medien der Vorgenerationen, wie Wandmalerei (*murales*), Plakate

(*afiches*), Spruchbänder (*lienzos*) modifiziert, sondern auch die traditionellen Protestmärsche in künstlerische Massenperformances verwandelt. Der umfangreiche Einsatz von Choreografien, karnevalistischen Masken und farbigen Kostümen stellte einen klaren Kontrast zu den Protestmärschen der Vorgenerationen dar, die herrührend vom Gedenken an die Opfer der Diktatur stark vom Pathos der Trauer bestimmt waren. Neue Medien wie Facebook, Blogs, Fotologs, und Videos (*Youtube*) dienten nicht nur der Verbreitung der politischen Botschaften, sondern auch einer schnelleren Mobilisierungskapazität.

Die Mobilisierungskultur sah, viertens, jedoch auch qualitative Mobilisierungsaktionen vor, d. h. eindrucksvolle Aktionen, in welchen intensives, riskantes und/oder opferbereites, oftmals auch gewaltvolles Engagement im Mittelpunkt stand (Rucht, 2012, S. 4). Gerade in den letzten Jahren, in welchen sich andere Akteure, wie die Studierenden, weitgehend von dem Protest abgekoppelt hatten, setzten die SchülerInnen auf kurzzeitige Besetzungen von Gebäuden mit Symbolkraft, wie Ministerien oder Fernsehkanäle; die Unterbrechung von Parlamentsdebatten; die öffentliche Brandmarkung (*funa*) bestimmter Schlüsselfiguren – man denke an die Schülerin María M., die 2008 die Bildungsministerin Mónica Jiménez mit einem Krug Wasser überschüttete. Eine weitere übliche Protestform dieser Art war der Hungerstreik, der aufgrund der Minderjährigkeit der SchülerInnen als nicht unproblematisch zu werten ist (vgl. Ahumada, 22.08.2011).

2.5 Die StellvertreterInnen

Im Rahmen jeder Jugendgeneration sind Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Denkens, Fühlens und Wollens zu erkennen, die viele Jugendliche verbinden: „Es gibt eine Gleichartigkeit der Gleichartigen“ (Pfeil, 1968, S. 3). Die Gleichartigkeit der chilenischen SchülerInnen gründet auf der Tatsache, dass ihre gesamte Sozialisation in die Ära der Postdiktatur fiel. Sie bezeichnen sich selber als „Kinder der Demokratie“, wie etwa César Valenzuela, einer der Sprecher der Pinguinbewegung von 2006, deklarierte (vgl. Menéndez Quintero, 11.06.2006). Ihre Eltern sind wiederum Teil der aktiven Protestgeneration gegen die Diktatur und ihre Großeltern Mitglieder der 68er-Generation und oftmals direkte Opfer der Repression. Wurde das Thema der Diktatur in der öffentlichen Diskussion, insbesondere im Schulcurriculum, ausgeblendet (vgl. Reyes Jedlicki, 2002), erfuhren die SchülerInnen über die Ereignisse der Diktatur, einschließlich der im Zuge dieser Diktatur entwickelten Protestformen, durch die Erzählungen Dritter, vornehmlich durch die ihrer Eltern und Großeltern.

Genau dieser intergenerationale Lernprozess bestimmt eine der Eigentümlichkeiten der chilenischen SchülerInnenbewegung: Sie entsprang keinem ‚dramatischen‘ Generationskonflikt, wie es etwa bei der deutschen SchülerInnenbewegung der 1960er bis 1970er Jahre gewesen war (Heider, 1984, S. 250). Mit anderen Worten: Der Protest der SchülerInnen richtete sich nicht gegen Autoritätsfiguren wie Eltern und LehrerInnen, d. h. nicht gegen die Vorgeneration als solche, sondern gegen das politische System, wie Moisés Paredes, Sprecher der CONES argumentierte (Interview August 2013). Die

SchülerInnen verstanden sich selber daher als wahrhafte SprecherInnen der Eltern- und Großelterngeneration, als „Erben und Fortsetzer früherer Kämpfe“ (ACES, 2012, o. S.).

Die von den Jugendlichen ausgehende Mobilisierung glich daher im metaphorischen Sinne einem generationalen Staffellauf, in welchem die jüngere Generation den Stab der vorigen übernimmt. Die Übernahme des Stabes fußte auf einer emphatischen Grundhaltung. Die SchülerInnen erklärten die geringe Mobilisierungsbereitschaft ihrer Eltern und Großeltern mit dem Argument des Traumas, der Angst: Ihr Recht auf Meinungsäußerung sei „verstümmelt“ und „amputiert“ worden, wie es Maria Huerta 2006 ausdrückte (Chávez, 25. 06. 2006, o. S.).

Die SchülerInnen führten die tatenlose Grundhaltung der Vorgenerationen nicht nur auf die Traumata der erlebten Repression zurück, sondern auch auf die aktuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen, die sie „aus erster Hand“ kennen würden, wie Eloísa González deklarierte (González, Interview August 2013). Das seit der Diktatur bestehende Arbeitsgesetz (*plan laboral*) hatte zu von Prekarisierung und Flexibilisierung gekennzeichneten Arbeitsbedingungen geführt. Gewerkschaftsmitgliedschaft, Tarifverhandlungen oder auch nur passive Proteste am Arbeitsplatz galten als existenzgefährdende Verhaltensweisen (vgl. Pérez Soto, 2013). Betrug etwa der gewerkschaftliche Organisationsgrad vor der Diktatur, spezifisch im Jahre 1972, einschließlich des öffentlichen Dienstes 37,5 %, sank dieser auf nur 15,8 % im Jahr 2010 (Huneus, 2014, S. 228). Im Rahmen dieser prekären Gesamtbeschäftigungslage füllten die SchülerInnen auch deswegen eine StellvertreterInnenrolle aus, weil sie die Einzigen waren, die nicht der Gefahr der Entlassung ausgesetzt waren (Rodrigo Karmy, Interview August 2013).²

Nicht verwunderlich ist daher die nahezu ausnahmslose Zustimmung, die Vorgenerationen der Jugendrevolte zollten. Gemäß einer Umfrage, die von Seiten des *Colegio de Profesores* im Jahr 2007 durchgeführt wurde, waren über 75 % der Eltern, deren Kinder eine öffentliche Schule besuchten, mit den Forderungen der SchülerInnen einverstanden (OPECH, 2007). Im September 2011 wurde der SchülerInnen- und Studierendenbewegung laut der Umfrage Adimark sogar eine gesamtgesellschaftliche Unterstützung von 79 % zuteil (Adimark, 2011). Die Tatsache, dass die Vorgenerationen den SchülerInnen explizit eine StellvertreterInnenrolle zusprachen, wurde in Straßenprotesten durch Plakate mit Legenden wie: „Ihr seid Geschichte, ihr werdet es schaffen“, „Danke dafür, dass ihr für die Zukunft unserer Kinder kämpft“³ oder „Die Großeltern unterstützen unsere Enkel“⁴ ersichtlich.

Das allgemeine Klima der Unterstützung und Anteilnahme drückte sich im Falle der Intellektuellen in einer intensiven und z. T. emotionalisierten Publikationstätigkeit aus. Eine Reihe von AutorInnen definierte die SchülerInnen- und Studierendenbewegung explizit als Inspirationsereignis ihrer Publikationen (vgl. z. B. Atria, Larraín, Benavente, Couso & Joignant, 2013; Martinic & Elacqua, 2010). Andere gingen einen Schritt weiter. Der Sozialpsychologe Horacio Foladori (2009) sprach etwa von einem

2 Rodrigo Karmy ist Professor für Philosophie an der *Universidad de Chile*.

3 Fotografie von Sandra Auth Stewart (Protestmarsch vom 09. 11. 2011).

4 Fotografie im Rahmen der Reportage Benaprés (27. 09. 2012).

„tiefen Genuss“ (S. 58), der Wirtschaftswissenschaftler Manuel Riesco (13.06.2006) von „Rührung“, die die Bewegung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ausgelöst haben soll. In einigen Schriften wurde sogar offen die Vaterschaft für die Bewegung beansprucht. So appellierte der bekannte Historiker Gabriel Salazar 2011 direkt an seine Generation: „Woher glauben Sie, meine Herren, stammt die Energie und die Weisheit der Pinguine [...]? Etwa aus dem, was sie im Klassenzimmer gelernt hätten? [...]. Vergesst es niemals, sie sind unsere Kinder [...], Kinder eines tiefen sozialen Gedächtnisses“ (Salazar Vergara, 2011, S. 24). Abgesehen von diesen projektiven Mechanismen erkannten die VertreterInnen der Vorgenerationen die SchülerInnen allerdings auch als ihre ‚Lehrmeister‘ an. Eine „wahrhafte Lektion in Demokratie“ habe „uns“ die Jugendbewegung erteilt, schrieb 2012 etwa der Experte in Jugendforschung Jorge Rojas Hernández (Rojas Hernández, 2012, S. 84). Auch der Bildungsforscher Dino Pancani, der Teil der Jugendprotestbewegung gegen die Diktatur gewesen war, argumentierte, dass die SchülerInnen gezeigt hätten, dass „soziale Fortschritte nur anhand der sozialen Mobilisierung erreichbar“ seien (Pancani, Interview August 2013).⁵

Der intergenerationale Lernprozess war allerdings vor Spannungen nicht gefeit. So hinterfragten die Jugendlichen die bestehende Paradoxie zwischen der breiten Unterstützung, die die Eltern der SchülerInnenbewegung gaben, und ihrer geringen Mobilisierungsbereitschaft. Hinsichtlich der SchülerInnen ist daher trotz ihrer emphatischen Grundhaltung auch ein Begehren erkennbar sich der übernommenen StellvertreterInnenrolle entledigen zu wollen. So verwiesen sie darauf, dass sie ihre Eltern und Großeltern gewissermaßen aufrütteln, sie zur direkten Mobilisierung „antreiben“ wollten, wie Eloísa González es ausdrückte (Interview August 2013). Moisés Paredes forderte: „Nein, die Antwort, die wir von der Gesellschaft erwarten, ist, dass diese Dame die Fähigkeit dazu hat, auf die Straße zu gehen, um mit ihrem Kind, mit dem Schüler zu protestieren und ein neues Bildungssystem einzufordern“ (Paredes, Interview August 2013). Inwieweit es sich hinsichtlich dieses Lernprozesses um ein Phänomen der intergenerationalen „Gefühlserbschaft“, im Sinne Freuds handeln könnte, bliebe noch zu klären (Moré, 2013). Die von Seiten der SchülerInnen übernommene StellvertreterInnenrolle könnte insbesondere als eine Form der politischen „Parentifizierung“ verstanden werden, d. h. als eine Übernahme elterlicher Rollen für die eigene Eltern- und Großelterngeneration (Moré, 2013). Diese Übernahme könnte dem Wunsch entsprechen, die durch die Diktatur gebrochene Lebensgeschichte der Vorgenerationen „wiederherzustellen“, gewissermaßen „wiedergutmachen“ zu wollen (Moré, 2013).

3. Rebellion der Unmündigen

Die chilenischen SchülerInnen forderten trotz ihrer verschiedenen politischen Einstellungen gewiss keinen revolutionären Umsturz ein. Sie verlangten vielmehr die Aufstellung eines auf demokratischen Grundsätzen fußenden Bildungssystems und leiteten da-

5 Dino Pancani ist Bildungsforscher an der *Universidad Alberto Hurtado*.

von die Notwendigkeit einer neuen demokratischen Rechtsordnung ab. Nichtsdestotrotz war ihre Präsenz – abgesehen von den romantisierenden Visionen der Eltern- und Großelterngenerationen – dem politischen System nicht ganz geheuer, weil sie eine grundlegende Paradoxie aufzeigten. Folgt man etwa den Kriterien der UNO, teilten die SchülerInnen mit den Studierenden den Status des jugendlichen Alters. Doch im juristischen Sinne besteht ein Unterschied zu den Studierenden: SchülerInnen gelten aufgrund ihrer Minderjährigkeit noch nicht als mündige Bürger. „Mündig“, Günter Grass folgend, bedeutet „verantwortlich werden“, konkret, „den Mund aufmachen“ und gilt im Rahmen demokratischer Gesellschaften als ein erstrebenswertes Ziel, als ein Wert (Grass, 09.07.2009, S. 63). Im Chile der Postdiktatur ergab sich allerdings die Paradoxie, dass die sog. ‚Unmündigen‘ nicht nur „den Mund aufmachen“, sondern auch die politische Handlungsbereitschaft der ‚Mündigen‘ übernahmen oder zumindest als ihre Vorboten agierten. Angesichts dieser Paradoxie waren die Reaktion der Medien und die der politischen Elite von Ambivalenz bestimmt. Die mediale Berichterstattung pendelte von der Stilisierung der SchülerInnen als gewaltvolle Vandalen und öffentliche Unruhestifter bis zur schmeichelhaften Konstruktion von politischen Ikonen oder Stars einiger SprecherInnen der Bewegung (vgl. Domedel & Peña y Lillo, 2008). Ebenso schwankte die politische Elite zwischen Ignoranz und Infantilisierung bis zur Anerkennung der SchülerInnen als legitimes politisches Gegenüber – die SchülerInnen wurden z. B. 2011 nicht nur zu Gesprächen in den Regierungspalast, sondern auch als VorsprecherInnen bei der Bildungskommission des Senats eingeladen. Auch das Einsetzen von polizeilicher Gewalt gegen die SchülerInnen während der Protestaktionen, das von politischer Seite nur vereinzelt verurteilt wurde, oder das von Seiten des Bildungsministeriums ab 2006 nicht mehr geförderte Programm der SchülerInnendebatten, zeigten ein grundsätzliches Problem auf: Inwieweit ist die mobilisierende Politisierung Minderjähriger überhaupt erwünscht? Welchen Beitrag soll hierzu die Schule leisten? Und, wie effektiv kann eine politische SchülerInnenmobilisierung überhaupt sein?

Hierzu kann der chilenische Fall einiges aufzeigen. So erfüllten die Regierungen die Forderungen der SchülerInnen, wenn auch nicht die grundsätzlichen. So gelang es der Bewegung im Jahr 2006, nicht nur einen Bildungsminister zum Rücktritt zu nötigen, sie schafften es auch, die Regierung zu einer Reform des LOCE-Gesetzes zu bewegen. Doch trotz des Reformversuches blieben die grundlegendsten Prinzipien jenes Gesetzes aufgrund des Drucks rechter Parlamentarier und verschiedener Interessengruppen, wie die Katholische Kirche und Verbände privatsubventionierter SchulträgerInnen, unangestastet. Dies steht seitdem für den sog. „Verrat an der Pinguinbewegung“ (*traición al movimiento pingüino*) und ist als Motiv für die rasante Wiederkehr der Bewegung im Jahr 2011 zu deuten. Auch in diesem Fall nahm die Regierung – gemeint ist die seit 2014 amtierende sozialdemokratische Präsidentin Michelle Bachelet – die Protestslogans der Bewegung auf. Doch die Reform strebt nicht die Auflösung des Quasimarkts an, sondern eher seine ‚Humanisierung‘: Profit mit Staatsgeldern und Beiträgen der Eltern sei nicht mehr erlaubt, SchülerInnenselektion im gesamten Schulsystem und in allen Varianten soll strikt verboten werden (Mineduc, 2015). Die Tatsache, dass sich die Reform stattdessen nicht auf den marginalisierten und verarmten öffentlichen Schulzweig be-

zog, was eine der Grundforderungen der Bewegung darstellte – man denke an den Protestslogan „öffentliche, kostenlose und hochwertige Bildung für alle“ – ist u. a. auf die verfassungsrechtlichen Fesseln zurückzuführen, aber auch auf den Druck der erwähnten Interessengruppen. Während sich die bildungspolitische Effektivität der Bewegung folglich eher in Grenzen hält, ist ihr beanspruchter gesamtgesellschaftlicher Tabubruch durchaus als erfolgreich zu werten. Bezeichnend ist z. B. ihr sozialer Multiplikator-Effekt: So ist kürzlich eine im chilenischen Kontext bisher beispiellose RentnerInnenmobilisierung entstanden, die in Allianz mit den SchülerInnen und Studierenden die Abschaffung des privatisierten Rentensystems mithilfe von Protestslogans der Jugendgeneration wie ‚Nein zum Profit‘ (*no al lucro*) einfordert.

4. Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags habe ich anhand der chilenischen SchülerInnenbewegung einerseits gezeigt, dass Mobilisierung durch Bildung nicht nur von schulisch-formalen, sondern auch von informellen (Selbst-)Bildungsprozessen herrühren kann. Zweitens, dass Schulen wie im Fall der *toma* sich in Orte der Mobilisierung verwandeln können, drittens, wie Bildungskontroversen in Form von wirksamen Deutungsmustern eine gesamtgesellschaftlich mobilisierende Kraft in sich tragen können, in dem diese bisherige Normen- und Erwartungshorizonte provokativ in Frage stellen, und viertens, dass die SchülerInnen, anders als z. T. angenommen, nicht etwa politisch abstinent sind, sondern andere Demokratievorstellungen vertreten können, als die vorherrschende. Hinsichtlich der Generationenproblematik habe ich gezeigt, dass die chilenische SchülerInnenbewegung nicht nur als ‚Trägergruppe‘ ihrer eigenen Generation agierte, sondern interessanterweise auch als ‚Trägergruppe‘ der Vorgenerationen. In gesamtgesellschaftlicher Hinsicht offenbart der chilenische Fall folglich, dass die Verbindung zwischen extremer Neoliberalisierung und aus der Militärdiktatur geerbten Machtstrukturen und Traumata zur politischen Mobilisierung der *Nicht*-Erwerbstätigen führte. Ein Faktum, dass die aktuelle RentnerInnenmobilisierung unterstreicht.

Das hier aufgezeigte höchst komplexe Verhältnis zwischen Politik, Schule, insbesondere SchülerInnen, und Gesellschaft stellt auch im deutschen Kontext, abgesehen von den Studien zu den SchülerInnenprotesten, die in der BRD während der 1960er Jahre stattfanden, nach wie vor ein erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat dar.

Literatur

- ACES = Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (2012). *Propuesta Para la Educación Que Queremos*. http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf [12. 12. 2015].
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Santiago: Mineduc.

- Adimark (2011). *Encuesta: Evaluación Gestión del Gobierno. Informe mensual septiembre 2011*, Adimark GfK. http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20111005/asocfile/20111005121430/0_9_ev_gob_sept2011__1.pdf [11.04.2016].
- Ahumada, R. (22.08.2011). Cómo se Vive la Huelga de Hambre en el Liceo Darío Salas. *The Clinic Online*.
- Almonacid, C. (2008). La Educación Particular Subvencionada Como Cooperadora del Estado. In C. Bellei, D. Contreras & V. Valdivia (Hrsg.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (S. 156–182). Santiago: Programa de Investigación en Educación, Universidad de Chile.
- Araya, C. (07.02.2012). Barros Borgoño Llega a un 73,3 % de Repitencia, la Más Alta de Santiago. *La Tercera*.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J.M., Couso, J., & Joignant, A. (2013). *El Otro Modelo: Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Random House Mondadori.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y Resistencias de Una Reforma Para Des-Mercantilizar la Educación. *Revista de la Asociación de Sociología de Educación*, 9(2), 232–247.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–123.
- Benaprés, A. (27.09.2012). *Marcha Estudiantil a Medias*. <http://www.24horas.cl/nacional/marcha-estudiantil-opacada-por-desordenes-y-violencia-325086> [18.07.2016].
- Benveniste, L. (2002). The Political Structuration of Assessment: Negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, 46(1), 89–118.
- Braun, J. (2000). *Economía Chilena, 1810–1995. Estadísticas Históricas* (Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, Bd. 187).
- Caruso, M. (2009). Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungsgutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 97–112.
- Chávez, G. (25.06.2006). „Es normal luchar por sus derechos“. Entrevista a Maria Huerta. *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=33500> [17.06.2016].
- Delicath, J.W., & Deluca, K.M. (2003). Image Events, the Public Sphere, and Argumentative Practice: The case of radical environmental groups. *Argumentation*, 17(3), 315–333.
- Domedel, A., & Peña y Lillo, M. (2008). *El Mayo de los Pingüinos*. Santiago de Chile: Ed. Radio Universidad de Chile.
- Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 Pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1–29.
- Egaña Baraona, M.L., & Magendzo, A. (1984). Neoliberalismo y la Doctrina de la Seguridad Nacional. El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa. *Signos (Santiago de Chile)*, 1(4), 6–16.
- Ettel, A., & Zschäpitz, H. (09.06.2016). Der Scheintod des verhassten Neoliberalismus. *Die Welt*. <https://www.welt.de/wirtschaft/article156012903/Der-Scheintod-des-verhassten-Neoliberalismus.html> [14.07.2016].
- Farías, R. (25.09.2008). Nido de Líderes. Torneos de debate. *Revista Paula*. <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/reportajes/torneos-de-debate-nido-de-lideres/> [12.06.16].
- Foladori, H. (2009). El Deseo de los Pingüinos. In Consejo Ejecutivo de Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) (Hrsg.), *De Actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas: Movimiento estudiantil desde la reflexión* (S. 58–62). Santiago: OPECH.
- Friedman, M. (1962/2005). *Kapitalismus und Freiheit*. München: Piper.
- Grass, G. (09.07.2009). Mündig sein. Eine Rede, gehalten an der Paul-Natorp-Oberschule in Berlin. *Die Zeit*, S. 63.

- Guzmán, J.A. (1989). Educación y Política Educacional. In T.P. Mac Hale (Hrsg.), *Educación Chilena: Doctrina y políticas* (S. 11–32). Santiago: Editorial Universitaria.
- Heider, U. (1984). *Schülerprotest in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hernández, I. (2013). Which Education for Which Democracy? The case of the Penguins' revolution in Chile. In S. Motta & M. Cole (Hrsg.), *Education and Social Change in Latin America* (Marxism and education, S. 185–202). New York: Palgrave Macmillan.
- Hillebrand, E. (2004). *Jugend im Aus: Chiles Wahlsystem führt zur Mumifizierung der politischen Klasse. Kurzberichte aus der internationalen Entwicklungszusammenarbeit*. Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/iez/02122.pdf> [22. 06. 2016].
- Huneeus, C. (2014). *La Democracia Semisoberana. Chile después de Pinochet*. Santiago de Chile: Taurus.
- Kreiss, R., & Sack, F. (1998). Framing. Die kognitiv-soziale Dimension von sozialem Protest. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 11(4), 41–54.
- Lohmann, I. (2002). After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 89–108). Opladen: Leske + Budrich.
- Martinic, S., & Elacqua, G. (2010). *Fin de Ciclo. Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO; PUC.
- Menéndez Quintero, M. (11. 06. 2006). „Luchamos porque somos hijos de la democracia“. *Juventud Rebelde. Diario de la Juventud Cubana*. <http://www.juventudrebelde.cu/internacionales/2006-06-11/luchamos-porque-somos-hijos-de-la-democracia/> [14. 05. 16].
- Mineduc = Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2003). *Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc = Ministerio de Educación (2004a). *Debates Estudiantiles. Manual de apoyo a la docencia*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc = Ministerio de Educación (2004b). *El Estudio Internacional de Educación Cívica 1999. Estudios internacionales. Unidad de currículum y evaluación*. http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/estudio_internacional_educacion_civica.pdf. [13. 04. 2015].
- Mineduc = Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2013). *Chile en el Panorama Educacional Internacional OCDE: Avances y desafíos. Junio de 2013* (Serie Evidencias Año 2, N° 18). Santiago: Mineduc. http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf [14. 05. 2015].
- Mineduc = Ministerio de Educación (2015). *Ley 20845. Ley de Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN)*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172> [10. 11. 2016].
- Ministerio de Hacienda (1980). *Ley 3.472, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=237815&buscar=9.864> [21. 09. 2016].
- Mönckeberg, M.O. (2007). *El Negocio de las Universidades en Chile*. Santiago: Debate.
- Morales, G.A. (2007). *Pensando la Realidad. Aporte para la formación de un juicio crítico*. Santiago: LOM.
- Moré, A. (2013). Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. *Journal für Psychologie*, 21(2). <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/268/310> [09. 10. 2016].
- Muñoz Tamayo, V. (2011). Juventud y Política en Chile. Hacia un enfoque generacional. *Última Década*, 35, 113–141.
- Muñoz Tamayo, V. (2016). Jóvenes, Instituciones y Acción Política en Chile. La pieza que falta. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 8(29). <http://www.pacarinafelsur.com/home/oleajes/87-jovenes-instituciones-y-accion-politica-en-chile-la-pieza-que-falta> [10. 12. 2016].

- Nordmann, J. (2008). Das Prinzip des Nichtwissens im Jahrhundert der Wissenschaft. Zum Verhältnis von Neoliberalismus und liberaler Wissenschaftstheorie. In C. Butterwegge, B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.), *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen* (S. 111–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2011). *Country Note – Chile. Education at a glance 2011. OECD Indicators*. Paris: OECD. http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20110913/asocfile/20110913115809/48675370_1.pdf [13. 07. 2015].
- OECD (2014). *Country Note – Chile. Education at a glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf> [14. 09. 2016].
- OPECH = Observatorio Chileno de Política Educativa (2007). *Encuesta Nacional a Apoderados: „El 75% cree que las escuelas deben estar administradas por el Estado“*. Santiago de Chile: FACSIO, Universidad de Chile. http://www.opech.cl/editoriales/2007_05/07-05-30_encuesta_nac.pdf [18. 06. 2016].
- Pérez Soto, C. (2013). *Vierzig Jahre Neoliberalismus in Chile. Médico International*. https://www.medico.de/fileadmin/_migrated/_document_media/1/carlos-prez-soto-40-jahre-neoliberalismus-in-c.pdf [13. 09. 2016].
- Pfeil, E. (1968). *Die 23jährigen. Eine Generationenuntersuchung am Geburtenjahrgang 1941* (Veröffentlichungen der Akademie für Wirtschaft und Politik Hamburg). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Raczynski, D., & Hernández, M. (2011). *Elección de Colegio, Imágenes, Valoraciones y Conductas de las Familias y Segregación Social Escolar*. Asesorías para el desarrollo. <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/636979991.pdf> [15. 09. 2016].
- Radermacher, R. (2015). *Auf Sand gebaut. Das „chilenische Modell“ in der Agonie*. (Internationale Politikanalyse). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/iez/11553.pdf> [03. 12. 2015].
- Reyes Jedlicki, L. (2002). ¿Olvidar Para Construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Cyber Humanitatis* 23. http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D3541%2526ISID%253D258,00.html [12. 07. 2016].
- Riesco, M. (13. 06. 2006). El ‚pingüinazo‘. *Crónica digital*. http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-062.pdf [13. 05. 2016].
- Rojas Hernández, J. (2012). *Sociedad Bloqueada. Movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Roth, R. (2012). Occupy und Acampada: Vorboten einer neuen Protestgeneration? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(25-26), 36–43.
- Rucht, D. (2012). Massen mobilisieren. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(25-26), 3–9.
- Salazar, G. (1990) *La Violencia Política Popular en las ‚Grandes Alamedas‘: La violencia en Chile 1947–1987. Una perspectiva histórico-popular*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Salazar Vergara, G. (2011). *En el Nombre del Poder Popular Constituyente. (Chile, Siglo XXI)*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Silva, P. (2008). *In the Name of Reason. Technocrats and politics in Chile*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Valdés, J. G. (1995). *Pinochet's Economists. The Chicago school in Chile* (Historical perspectives on modern economics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Verger, A., & Bonal, X. (2016). Recontextualización de Políticas y (Cuasi)Mercados Educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(27), 1–23.
- Wasmund, K. (1986). Leitbilder und Aktionsformen Jugendlicher nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland bis zu den 60er Jahren. In D. Dowe (Hrsg.), *Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich* (S. 211–231). Bonn: Neue Gesellschaft.

Abstract: This paper deals with Chilean pupil mobilization, which for more than a decade has shaped the education policy agenda. Pupils broke social taboos by calling into question, in an innovative and provocative way, the neoliberal education model initiated by the military dictatorship (1973–1990). Based on the concept of generations and the cognitive-social ‘framing’ perspective, this work analyses the demands developed during the mobilization, mobilization strategies, (self) education processes, and intergenerational learning processes in particular. The main arguments of the article are that the pupils tend to act in the name of – rather than in reaction to – previous generations, and that they have contributed to the enlargement of the horizon of norms and expectations – going beyond education to society as a whole.

Keywords: Pupils, Mobilization, Education, Generations, Framing

Anschrift der Autorin

Dr. Cristina Alarcón, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: cristina.alarcon@hu-berlin.de